Niveau(x) d'enseignement : 9 Numéro ISN : 9326
Centre d'intérêt : 910

La Formation générale des adultes / Direction de la formation générale et socioculturelle, Direction générale de l'éducation des adultes -- [Québec] : La Direction générale, 1983.
49, [19] f. ; 28 cm

Titre de la couv.

Vedette(s)-secondaire(s) : Québec (Province). Direction générale de l'éducation des adultes. Direction de la formation générale et socioculturelle

Descripteur(s) : Politique gouvernementale • Education des adultes

Ce document constitue un document de travail qui se veut une contribution à l'élaboration d'une politique d'éducation des adultes. Il traite de la formation générale des adultes, c'est-à-dire des programmes de formation qui, à la DGEA, sont financièrement et administrativement regroupés sous le vocable "formation générale" : 1. Formation générale à temps plein dans le cadre du PNFP, 2. Formation générale à temps partiel, 3. Formation des personnes handicapées, 4. Formation en langues secondes, 5. Alphabétisation, 6. Transition-Travail, 7. Formation aux autochtones, 8. Formation préparatoire à l'emploi. Après avoir brossé un tableau de l'évolution de la formation générale des adultes depuis 1967, le document expose les problèmes les plus évidents de cette formation : accessibilité limitée, services d'accueil insuffisants ou inadéquats, contenus d'apprentissage qui ne sont pas suffisamment reliés aux projets de vie des adultes, système de reconnaissance inadéquat ou mal utilisé. Finalement, on propose quelques orientations pour une relance de la formation générale des adultes.

Type de document :

16550

CENTRE DE DOCUMENTATION COLLEGIALE
1111, rue Lapierre
LASALLE (Québec)
H8N 2J4

DOCUMENT DE TRAVAIL

Éducation des adultes
9326

LA FORMATION GÉNÉRALE DES ADULTES

Direction de la formation générale et socioculturelle

Direction générale de l'éducation des adultes

Mars 1983

160

TABLE DES MATIERES

		Page
[illegible]		3
[illegible]		5
[illegible]	[illegible] formation générale des adultes 1957	8
[illegible]	[illegible]es éléments pour une problématique de la formation générale des adultes	19
[illegible]	[illegible] observations pour une relance de la formation générale des adultes	33
[illegible]		48
[illegible]	[illegible] de la formation générale	

AVANT-PROPOS

Ce document est issu d'un travail d'équipe. Ont collaboré à l'élaboration de l'ensemble du document: de la Direction générale de l'éducation des adultes, André Aubry, Jacques Bordage, Lisette Bédard, Michel Doré, Richard Fréchette; de la C.S.R. de Chambly, Marc Thifault. Ont collaboré à l'occasion: de la D.G.E.A., Janine Coutu, Jean-Paul Hautcoeur, Léon Lastrianx, Michèle Paradis, Alfred Veilleux et Nicole Verret; de la C.S. Eastern Québec, Huguette Léonine. Ont été consultés: quelques professionnel(le)s et cadres de commissions scolaires.

Le texte a été rédigé par André Aubry et Marc Thifault avec la collaboration suivie de Richard Fréchette.

L'automne 1981, la Direction générale de l'éducation des adultes amorçait un programme de développement de la formation générale des adultes. La première phase de ce programme est surtout exploratoire: à l'aide d'une vingtaine de projets dans des commissions scolaires, la D.G.E.A. et les

connaissances scolaires impliquées veulent mieux identifier les problèmes de la formation générale des adultes et les solutions possibles. Des changements seront instaurés au fur et à mesure que l'exploration entreprise permettra d'y voir clair.

Le présent document qui se veut une contribution à l'élaboration d'une politique d'éducation des adultes, nous oblige à préciser plus tôt que prévu notre pensée sur la formation générale des adultes. Dans ces circonstances, il faut considérer le présent texte comme un document de travail incomplet qui reste sur le métier pour être achevé au cours des prochains mois et de l'année 1983-84. C'est dire également que nous sommes conscients des limites de ce texte, notamment dans sa troisième partie où sont proposées quelques orientations.

INTRODUCTION

Le présent document traite de la formation générale des adultes. Ces termes de "formation générale" revêtent ici une signification très empirique: ils réfèrent aux programmes de formation qui, à la Direction générale de l'éducation des adultes, sont financièrement et administrativement regroupés sous le vocable de "formation générale". Ces programmes sont les suivants:

I- Formation générale à temps plein dans le cadre du P.N.F.P.;

II- Formation générale à temps partiel;

III- Formation des personnes handicapées;

IV- Formation en langues secondes;

V- Alphabétisation;

VI- Transition-Travail;

VII- Formation aux autochtones;

VIII- Formation préparatoire à l'emploi.

En annexe au présent document, on trouvera la description détaillée des divers programmes de formation générale.

La formation générale dont il est question ici, s'inscrit à l'enseigne de la formation de base telle que l'a définie la CEFA: "une formation permettant l'acquisition des outils fondamentaux nécessaires aux adultes pour l'exercice de leurs divers rôles sociaux et la poursuite d'études ultérieures" (Apprendre: une action volontaire et responsable, p. 95). Cette formation générale n'occupe cependant pas tout le domaine de la formation de base qui englobe également l'éducation populaire. Par ailleurs, la formation professionnelle, même celle de niveau secondaire, ne fait pas partie de la formation de base: c'est du moins notre postulat dans le présent document.

Le concept de formation de base ne structure pas le présent document, même si on en sent constamment l'influence. Dans une politique d'éducation des adultes, ce concept devrait retrouver la "place d'honneur" qu'il occupe dans le rapport de la CEFA: pour ce faire, le présent texte sur la formation générale devra être confronté au document du chantier 1,3 sur l'éducation populaire. Nous pouvons cependant affirmer qu'il y a un accord substantiel entre ce document-ci et celui sur l'éducation populaire.

PREMIERE PARTIE

LA FORMATION GENERALE DES ADULTES DEPUIS 1967

Le présent chapitre relève certains moments-clés qui ont marqué l'évolution de la formation générale des adultes depuis 1967. Ce sera une façon concrète d'illustrer les caractéristiques de cette formation et de bien faire "sentir" ce qu'elle est dans ces faits. Comme nous l'avons déjà indiqué, le lecteur trouvera en annexe la description sommaire des programmes actuels de formation générale.

La formation générale actuelle ne ressemble pas beaucoup à ce qu'elle était en 1967, dans les débuts de la Direction générale de l'éducation permanente, devenue par la suite la D.G.E.A. Le gouvernement fédéral finançait alors des programmes pour élever le niveau de scolarité des adultes québécois et préparer la main-d'oeuvre au marché du travail; il finançait également la formation à temps plein des autochtones. Le gouvernement provincial, lui, offrait une formation à temps partiel à ces mêmes clientèles. Cette formation se calquait globalement sur celle des jeunes, avec un fort accent mis sur l'acquisition de savoirs "disciplinaires" et sur le diplôme.

De 1966 à 1972, on observe un accroissement important des budgets et des clientèles, mais les contenus et les approches, d'abord traditionnels, se voient de plus en plus questionnés par les opérations Tévec, Sésame, Départ (à Montréal et dans les régions), Multi-Média.

A titre d'exemple privilégié, rappelons que Sésame est d'une des actions identifiables à une période de renouveau enthousiaste où l'introduction d'innovations est particulièrement efficace, parce que les mentalités aspirent au changement. Les promoteurs de l'éducation des adultes n'échappent pas à cette mentalité d'innovateurs. En effet, ils veulent que l'éducation des adultes soit plus que la deuxième chance: ils veulent que ce soit aussi l'éducation qui s'adapte et pas seulement l'éducation qui adapte les uns et colle aux autres l'étiquette d'inadaptés. Ainsi, l'intervention de Sésame (et ensuite de l'équipe d'aide au développement) visera d'abord la formation générale et portera principalement sur:

1) le perfectionnement des formateurs et des administrateurs comme support à la réalisation d'un projet pédagogique;

2) les rapports entre une instance centrale et des instances locales responsables d'une opération de changement;

3) le choix de stratégies et de méthodes pédagogiques et administratives qui soient cohérentes avec les changements à implanter chez les adultes-étudiants eux-mêmes (autonomie et coopération).

C'est dans ce contexte que la D.G.E.A. élabore un projet de Régime de formation, qui veut replacer l'adulte apprenant au coeur de la préoccupation pédagogique et l'inciter à définir son projet ainsi que la manière de le réaliser.

Globalement, l'élaboration de ce régime s'appuyait sur la conception centrale de l'adulte et de son activité éducative, de même que sur une catégorisation des objectifs de formation regroupés selon trois univers: l'univers personnel, l'univers socioculturel, l'univers socio-économique. Dans ce régime, l'adulte est vu non seulement comme un être riche d'expériences multiples et variées, mais aussi comme un être responsable. Il lui revient donc en propre de définir lui-même ses besoins de formation et d'en demeurer le principal agent. En outre, puisque le projet éducatif d'un individu ou d'un groupe n'est pas prescrit à priori, il peut donc se rattacher à plus d'un des trois univers de formation. Enfin, les éléments fonctionnels d'organisation requis et appropriés à une telle conception de l'activité éducative, se retrouvaient dans ce régime. Même si ce régime de formation des adultes ne reçut jamais le sceau officiel, il ne serait certes pas abusif d'affirmer qu'il a influencé la majorité des actions subséquentes; certaines s'en inspirent largement et cela, encore aujourd'hui. Plus encore, une politique d'éducation des adultes qui s'éloignerait trop de l'esprit de ce régime risquerait de manquer l'essentiel...

173 Certains principes de ce régime pédagogique trouveront un terrain d'application dans une nouvelle formule organisationnelle: l'entrée périodique et la sortie variable, combinée avec un régime individualisé d'apprentissage. On contournait ainsi la difficulté de réunir une vingtaine de personnes devant réaliser simultanément les mêmes apprentissages. Cette nouvelle formule permettait d'élaborer pour chaque adulte un profil de formation plus personnalisé, de respecter son rythme d'apprentissage, tout en lui offrant

un suivi systématique de son cheminement. Ce régime individualisé d'apprentissage a été rendu possible entre autres grâce au programme par objectifs (P.P.O.), qui introduit des étapes dans le cheminement, à la suite desquelles l'adulte peut vérifier par des tests l'atteinte des objectifs intermédiaires et terminaux.

Soulignons que l'entrée périodique et la sortie variable rendaient possible une utilisation à 100% des jours-élèves; que l'entrée périodique et la sortie variable remettaient en évidence l'importance des services d'aide personnelle (SEAPAC, à ce moment; plus tard, l'accueil et la référence) et des services-conseil, notamment pour l'élaboration de profils de formation et pour le suivi de l'adulte en apprentissage.

Soulignons enfin que l'implantation graduelle du régime individualisé d'apprentissage et de la formule d'organisation "entrée périodique et sortie variable" au plein temps, a influencé l'organisation des activités de formation générale à temps partiel. Ainsi, dans plus de la moitié des commissions scolaires, les périodes d'inscription aux activités de formation se sont étalées sur cinquante-deux semaines au lieu de deux. Les adultes choisissent leurs lieux d'apprentissage selon qu'ils préfèrent travailler à domicile ou dans une école et sont informés des horaires où les formateurs sont disponibles au centre de formation ou peuvent être rejoints par téléphone. Dans les régions à faible densité

de population, un formateur (ou une équipe de formateurs) est disponible sur demande à condition que les coûts de ses déplacements demeurent raisonnables. Des outils variés d'apprentissage sont mis à la disposition des adultes et des mécanismes de suivi individuel sont organisés.

Ce souci de tenir compte de l'adulte et de coller à ses besoins de formation, a permis de détecter une partie de la clientèle ayant des difficultés particulières à entrer sur le marché du travail ou à conserver un emploi. Un pas de plus a été fait en 1973, grâce à l'offre faite au Québec par le gouvernement fédéral de participer à des programmes particuliers, dans la ligne de l'expérience en cours en Alberta, "Life Skills". Une version québécoise a été élaborée: la formation préparatoire à l'emploi. Ce programme réunit, en groupes restreints de 20 à 25 participants chacun, des personnes présentant des difficultés personnelles, sociales ou académiques en regard du marché du travail. Les adultes ont la possibilité de partir de leurs besoins individuels et de se tracer un profil d'apprentissage individuel, incluant un stage en milieu de travail et la recherche d'emploi. Cette formule souple permet de diversifier les contenus selon les besoins de chaque milieu. On y adopte aussi l'entrée périodique et la sortie variable. Dans ce programme en particulier, on fait une plus grande place à la formation sur mesure que dans un programme rigoureusement pré-défini. En 1973, ce programme constituait sans aucun doute l'une des implantations les plus poussées du régime de formation de 1972.

1975 Au milieu des années 1970, certains facteurs tels que des législations fédérales et provinciales (vg. la loi 101) entraînent une demande accrue pour les cours de langue seconde. Une attention particulière est alors apportée par la D.G.E.A. aux programmes, aux modes organisationnels et au financement de ces activités. On commence donc à offrir des programmes intensifs et par immersion qui constituent deux formules appropriées pour l'apprentissage des langues secondes. Depuis, les programmes ont été refaits ou complétés, les méthodes et approches précisées, etc.

1977 Pour aider l'adulte à se prendre davantage en charge et à mieux utiliser les ressources de son milieu, pour lui permettre entre autres de mieux se situer dans le système scolaire et lui éviter des cheminements inutiles, la D.G.E.A. offre depuis 1972-73 des services éducatifs d'aide personnelle. La multiplicité des besoins et l'éventail agrandi des formations offertes suscitent, de 1977 à 1980, l'expérimentation de services plus adaptés d'"accueil et référence", dans cinq (5) commissions scolaires. On y établit les conditions nécessaires pour mettre l'adulte en contact avec ses ressources personnelles et celles de son milieu: cette étape initiale peut déboucher sur des activités de formation ou sur le recours à des ressources extérieures plus appropriées.

A la suite de l'expérimentation, des sessions provinciales ont lieu pour sensibiliser et habiliter le personnel des commissions scolaires qui le désire, par rapport à des services d'aide personnelle redéfinie en terme d'accueil et de référence des individus et des groupes. C'est une autre façon d'ajuster la réponse de l'établissement de

formation aux besoins précis de l'adulte. De plus, en 1982-83, la D.G.E.A. appuie financièrement une vingtaine de projets spécifiques de développement de l'accueil et de la référence. On dépasse ainsi le niveau de la sensibilisation (voire du perfectionnement) à un modèle "théorique".

1978 Les interventions en animation communautaire (depuis 1972), aident les commissions scolaires à prendre davantage conscience de l'analphabétisme, auquel s'étaient attaqués SEBAM (Service d'Éducation de base des adultes de Montréal) et quelques groupes d'immigrants, comme les Portugais. Ces mêmes interventions ont également développé dans les commissions scolaires plusieurs des habiletés requises pour faire de l'alphabétisation.

Durant la même période, le retrait progressif du gouvernement fédéral de la formation de base et du pré-secondaire laissait voir le peu d'activités organisées par le Québec pour ces couches de population défavorisées et marquées par l'analphabétisme. Aussi un grand mouvement de sensibilisation à l'analphabétisme a été lancé par la D.G.E.A., au moyen de séminaires (1978 et 1980) et de productions écrites et audio-visuelles. On y apprenait brutalement qu'un adulte québécois sur trois est "analphabète fonctionnel" (un sur quatre pour les moins de 65 ans); que les pauvres sont énormément plus touchés que les riches (4% à Westmount, 55,4% à St-Henri); que, dans le tableau de l'analphabétisme, Montréal, Québec, Chicoutimi et Jonquière sont en tête de liste, parmi les villes canadiennes de plus de 100 000 h.

1978 A la suite des expériences d'entrée périodique et sortie variable, la D.G.E.A. élabore, en 1978, un cadre général d'organisation de la formation générale qui rejoint certains aspects du régime de formation de 1972: par exemple, des négociations avec le fédéral ont permis d'inclure dans la formation générale à temps plein des activités complémentaires de nature à favoriser le développement personnel et pour lesquelles on octroie 2 à 4 semaines supplémentaires de formation.

1980 La publication, par le Conseil du statut de la femme, du rapport Egalité et Indépendance (1978), a attiré l'attention sur les problèmes vécus par beaucoup de femmes qui désirent, à court terme, entrer ou retourner sur le marché du travail. Certaines recommandations ont abouti à la création, en 1980, du programme Transition-travail, d'abord expérimenté dans 2 commissions scolaires et 5 cégeps. Ce sont des sessions intensives de 5 semaines chacune, au cours desquelles les femmes prennent conscience de leurs capacités par rapport au travail, se familiarisent avec la culture du milieu de travail et s'initient à la recherche d'emploi.

1981 L'année des personnes handicapées a sensibilisé le personnel des établissements et la population en général à la situation globale de ces personnes, défavorisées à plusieurs points de vue. Jusque-là, des actions éparses avaient été menées. La D.G.E.A., pour sa part, a favorisé la mise en place de projets spécifiques dans une quinzaine de commissions scolaires. Ces projets, incluant celui

du Centre Champagnat de la C.E.C.M. et qui se terminent en juin 1983, ont permis d'explorer les nombreuses et très diverses dimensions de la formation aux personnes handicapées, dont celle de la concertation entre les multiples organismes et ministères intervenant auprès des personnes handicapées. En juin 1983, la D.G.E.A. sera normalement en mesure de proposer un plan de développement de la formation aux adultes handicapés.

1982 Comme on le voit, les modalités organisationnelles de la formation générale ont considérablement évolué depuis quinze ans et se sont considérablement diversifiées.

Tous les développements précédents, l'inter-influence entre diverses innovations, la préoccupation d'élargir l'accès à la formation générale pour certaines clientèles, les déficiences du système de reconnaissance pour les adultes ou une mauvaise utilisation de ses possibilités réelles, voilà autant de facteurs qui ont amené la D.G.E.A. à entreprendre depuis 1979 une réflexion en profondeur sur l'ensemble de la formation générale, qui aboutit en 1982 à la création d'un programme de développement de la formation générale.

Ce programme vise substantiellement à pousser plus loin l'application du régime de formation de 1972 ("revu et corrigé") et à cette fin, la D.G.E.A. s'associe à une vingtaine de commissions scolaires qui explorent concrètement divers axes d'une formation générale renouvelée... ou à renouveler:

- expérimenter un cadre de formation qui favorise un important transfert de responsabilités de l'établissement de formation vers l'adulte, dans une relation de "partnership";

- expérimenter des modèles de formation sur mesure (que la CEFA appelle "formation par projet");

- expérimenter des situations de formation qui permettent de faire des apprentissages fonctionnels et transférables dans la vie réelle de l'adulte;

- explorer les implications d'une nouvelle politique de reconnaissance des acquis qui fasse une meilleure place aux acquis expérientiels et à la responsabilité de chaque commission scolaire; introduire quelques premiers changements à cet effet.

La D.G.E.A. mise beaucoup sur ce nouveau programme pour renouveler l'ensemble des pratiques en formation générale et ainsi mieux répondre aux besoins réels des adultes. Ce faisant, elle réinvestit les résultats de ses travaux antérieurs, supporte le dynamisme des commissions scolaires et met en application des orientations majeures de la Commission Jean.

Avant d'aborder le chapitre suivant qui propose quelques éléments d'une problématique de la formation générale des adultes, le lecteur qui n'est pas familier avec les programmes actuels de formation générale, pourrait lire avec profit l'annexe au présent document.

DEUXIEME PARTIE

QUELQUES ELEMENTS POUR UNE PROBLEMATIQUE DE LA FORMATION GENERALE DES ADULTES

Nous inspirant de "la petite histoire" de la formation générale des adultes (chapitre I) et de sa réalité actuelle (annexe), nous aimerions tout d'abord esquisser brièvement quelques-unes des caractéristiques importantes de la formation générale des adultes; puis décrire rapidement les quelques problèmes les plus évidents de cette même formation.

Quelques caractéristiques importantes de la formation générale...

- La formation générale vise (et rejoint...) dans 90% des cas une population démunie et défavorisée: chômeurs, bénéficiaires de l'aide sociale, jeunes décrocheurs, etc.

- Deux programmes correspondent davantage, au moins par leurs contenus et les contraintes de certification qui s'y rattachent, à la conception traditionnelle de la "formation prédéfinie" et conduisant à des crédits. Il s'agit des programmes de formation générale à temps plein et à temps partiel que nous pourrions appeler maladroitement mais justement "les programmes généraux" de la formation générale.

Quatre autres programmes, soit certains programmes-clientèles (ou programmes spécifiques), sont nés du fait que les programmes dits généraux répondaient peu ou pas aux attentes d'une clientèle qui ne visait pas la certification: il s'agit de l'alphabétisation, de la formation préparatoire à l'emploi, de transition-travail et de la formation aux personnes handicapées.

Enfin, deux autres programmes, soit la formation en langues secondes et la formation aux autochtones, sont influencés par les deux types de programmes: ils touchent des clientèles particulières, mais souvent dans un contexte de certification.

- C'est souvent par des programmes-clientèles que la D.G.E.A. et des commissions scolaires se sont donné un laboratoire de recherche et de créativité en formation générale, qu'elles se sont obligées à pousser plus loin l'adaptation des méthodes et des outils... et la réflexion. C'est à l'intérieur des programmes-clientèles que la formation générale a progressivement identifié sa dimension "politique" et qu'à l'enseigne de la formation de base elle va rejoindre l'éducation populaire, avec l'objectif explicite de donner du pouvoir à ceux et celles qui en ont peu ou pas...

- C'est dans cette perspective que les programmes dits généraux de formation générale ont profité et profitent toujours des acquis réalisés dans les programmes-clientèles (notamment dans le programme de formation préparatoire à l'emploi): meilleure identification des besoins de formation, élaboration de profils de formation plus adaptés à l'adulte-étudiant, approche intégrée (holistique) de l'adulte et plus grand respect de son rythme.

C'est également dans cette perspective que plusieurs questionnent en profondeur la portée "politique" des programmes généraux de formation générale: comment peut-on redéfinir les programmes généraux pour qu'ils s'inscrivent davantage dans un concept de formation de base et sur mesure et pour qu'ils favorisent davantage le développement chez l'apprenant d'un pouvoir réel accru sur sa vie quotidienne dans l'ensemble des rôles qu'il exerce?

- Autant les programmes-clientèles font pression sur les programmes généraux pour que les contraintes liées à la certification et aux contenus exclusivement "disciplinaires" y soient allégées au profit de la formation fonctionnelle et sur mesure, autant les programmes généraux avec le pouvoir social qu'ils confèrent en sanctionnant ou attestant ou certifiant des apprentissages, font pression sur les programmes-clientèles pour qu'on y reconnaisse socialement les apprentissages faits... D'aucuns souhaiteraient même que l'on sanctionne les apprentissages d'éducation populaire pour qu'on puisse les inclure dans une attestation de niveau ou une certification d'études secondaires...

- A mesure que la formation générale et l'éducation populaire se rapprochent davantage des besoins des clients et visent le développement d'habiletés de base fonctionnelles (l'ajout du mot "fonctionnelles" constitue un pléonasme encore nécessaire dans le débat actuel entourant l'éducation des adultes), certains contenus de formation générale dans les programmes-

clientèles sont identiques ou équivalents à des contenus d'éducation populaire et vice versa. Il se pourrait bien que d'ici quelques années seul l'objectif poursuivi par un client, selon qu'il vise ou pas la certification, permette de classer ses démarches d'apprentissage sous le vocable de formation générale ou sous le vocable d'éducation populaire.

Les problèmes les plus évidents de la formation générale...

Sur cette toile de fond que constituent les caractéristiques importantes de la formation générale des adultes que nous venons d'esquisser, situons maintenant les principaux problèmes qu'une politique et qu'une relance de l'éducation des adultes devraient selon nous chercher à résoudre. Les diagnostics posés ici rejoignent globalement ceux qui sont longuement formulés dans le rapport de la CEFA.

- Une accessibilité limitée

Le recensement 1976 de Statistiques Canada nous apprenait qu'il y avait au Québec:

- 316 325 adultes qui avaient 4 ans de scolarité et moins;
- 1 546 805 adultes qui avaient 8 ans de scolarité et moins;
- 2 522 555 adultes qui avaient 10 ans de scolarité et moins...

Il n'est certes pas exagéré d'affirmer qu'un très grand nombre d'adultes ne possèdent pas encore, dans la société québécoise de 1983, un niveau décent d'habiletés de base permettant d'être et d'agir de façon [illegible]. Par ailleurs, les huit programmes de formation [illegible] rejoignent annuellement un maximum de 125 000 adultes. L'accès aux ressources de la formation générale à l'intérieur de la formation de base est donc très limité, tant dans les programmes généraux conduisant possiblement à une certification d'études secondaires que dans les programmes-clientèles.

Heureusement que l'on retrouve annuellement en formation de base les 200 000 clients de l'Éducation populaire...

Le programme d'alphabétisation illustre bien le manque d'accès aux ressources: les 59 commissions scolaires qui font de l'alphabétisation n'ont rejoint en 1981-82 que 8 000 personnes sur un bassin d'au moins 300 000 personnes qui ne maîtrisent pas les codes les plus élémentaires de la société où elles vivent...

Les causes de cette accessibilité très limitée ne sont pas, bien sûr, que d'ordre financier: elles sont tout autant d'ordre culturel et politique...

- *Des services d'accueil insuffisants ou inadéquats*

L'adulte qui, après une absence plus ou moins longue, "revient aux études" pour poursuivre sa formation de base, a souvent de la difficulté à identifier les problèmes qu'il vit, les besoins de formation qui en découlent et à choisir des ressources pouvant adéquatement l'aider à répondre à ses besoins. Or les services d'accueil et référence des commissions scolaires manquent de ressources financières et, partant, de ressources humaines. Les coupures budgétaires des dernières années, la mise en disponibilité de plusieurs conseillers en orientation et en information scolaire et professionnelle et la pleine transférabilité des budgets de l'éducation des adultes d'un poste à l'autre, jouent au détriment des services d'accueil et référence.

Les ressources actuelles de l'accueil et de la référence sont affectées en priorité à la formation générale à temps plein et à la formation professionnelle à temps partiel. C'est dire que les clients de la formation générale à temps partiel ne peuvent bénéficier de services d'accueil en profondeur ou doivent s'accomoder d'une longue liste d'attente. Par ailleurs, les programmes-clientèles doivent pouvoir disposer de services d'accueil souvent spécialisés et cherchent à drainer une part importante des ressources d'accueil et de référence.

Ajoutons que plusieurs candidats du P.N.F. sont référés aux commissions scolaires sans avoir pu bénéficier d'un accueil en profondeur: on peut supposer que cette situation entraîne un gaspillage peut-être important de temps et d'argent, mais sûrement d'énergie et d'espoir. D'autant que plusieurs commissions scolaires ne disposent pratiquement d'aucune ressource pour faire de l'accueil d'adultes en formation. Le formateur peut, bien sûr, traiter des problèmes immédiats d'apprentissage et il le fait. Mais quand les problèmes d'apprentissage témoignent de lourds problèmes personnels qui n'ont plus rien à voir avec l'apprentissage mais qui empêchent l'apprentissage, peut-on simplement fermer les yeux ou retourner le candidat à la C.F.P. ou au C.E.I.C.? Est-il besoin de rappeler que la clientèle de la formation générale est une clientèle difficile et que l'absence d'accueil en profondeur, en début et en cours de formation, produit des effets négatifs "lourds" sur l'ensemble du système de formation générale des adultes.

- Des contenus d'apprentissage qui ne sont pas suffisamment reliés aux projets de vie des adultes

Le système d'éducation des adultes et ses différents intervenants à tous les niveaux, présument encore trop facilement

des besoins réels des adultes et des réponses à leur fournir: comme on dit et entend dire souvent, "l'offre de formation conditionne trop fortement la demande de formation". En formation générale des adultes, l'offre de formation est encore surdéterminée de près ou de loin par les exigences du diplôme d'études secondaires.

Ainsi, on recourra trop facilement à une formation générale de type "disciplinaire" (les programmes généraux de formation générale) comme solution passe-partout à la sous-scolarisation et à ses effets ou à ses causes, sans vérifier souvent la pertinence de ce cheminement de formation pour l'adulte qui cherche une solution à un problème de vie.

Ou encore on imposera à l'adulte des apprentissages de formation générale "pré-requis" à telle ou telle formation professionnelle (voir les monographies). Ces "pré-requis" sont-ils toujours nécessaires? Ne répondent-ils pas encore souvent à des objectifs de socialisation qu'on pense atteindre en imposant une "culture générale" commune, une formation de base uniformisée? Et quand ces "pré-requis" s'avèrent nécessaires à un plan de formation professionnelle, est-il significatif pour l'adulte d'acquérir ces savoirs "disciplinaires" en dehors de tout contexte de formation professionnelle? Quelles raisons peuvent justifier le cloisonnement de la formation générale "pré-requise" et de la formation professionnelle "pré-requérante"?

Dans les programmes généraux de formation générale, on reste encore trop centré sur des corpus de connaissances considérés comme des fins en soi plutôt que comme des moyens permettant ou facilitant l'acquisition des habiletés de base requises par le projet de vie de l'adulte. Est-il besoin de rappeler que ce projet tient forcément compte - et habituellement de façon très réaliste - des appuis et des contraintes venant de la société?

On est trop facilement porté à penser que l'on pourrait résoudre ce problème des contenus disfonctionnels en élaborant de nouveaux contenus et notamment, des contenus "non-disciplinaires". L'élaboration de nouveaux contenus que l'on percevrait et utiliserait toujours comme des fins en soi indépendamment de leur signification et de leur utilité pour l'apprenant, ne ferait que surdéterminer encore davantage les profils de formation en ajoutant de nouvelles habiletés de base que "tout citoyen devrait évidemment acquérir" pour être "socialisé-scolarisé"... À cet égard, le concept de formation de base est équivoque. S'il réfère à un ensemble d'habiletés de base que tout citoyen doit avoir, il n'ajoute strictement rien au concept traditionnel de formation générale et il ne fait que retarder les vraies questions et les vraies solutions. S'il réfère à un ensemble d'habiletés de base que l'on doit retrouver dans l'ensemble de la société québécoise

pour en assurer le bon fonctionnement sans nécessairement les retrouver toutes dans chaque citoyen, alors ce concept ouvre la voie à une formation générale sur mesure des projets de vie des adultes.

La question de fond de la formation générale des adultes, n'est pas une question de contenus ou de savoirs ou de disciplines, mais une question d'utilisation par l'apprenant des contenus ou des savoirs ou des disciplines selon ses projets de vie. Ce qu'il faut modifier avant tout, ce ne sont pas d'abord les "savoirs en conserve", mais la relation entre l'apprenant et ces "savoirs en conserve". Peut-on modifier cette relation sans modifier le système de reconnaissance des acquis? Cette question nous conduit au dernier problème que nous voulons simplement rappeler.

- Un système de reconnaissance inadéquat ou une mauvaise utilisation de ce système:

  La question de la reconnaissance en formation générale des adultes est une question difficile et complexe qui constitue l'objet de travail d'un chantier particulier. Nous nous contenterons donc ici d'évoquer rapidement l'un ou l'autre aspect qui nous paraisse important:

- Les pratiques, en formation générale des adultes, font qu'il existe un modèle unique pour toute sanction, toute attestation de niveau et toute certification d'études secondaires, soit le diplôme d'études secondaires. Dans les programmes généraux de formation générale, tout est valorisé et reconnu en fonction de cet idéal unique.

- Ces mêmes pratiques font que la définition des composantes d'un diplôme d'études secondaires (les crédits obligatoires, les crédits optionnels, le bassin dans lequel on peut choisir les crédits optionnels, les crédits nécessaires mais qui ne comptent pas pour le diplôme, etc.) n'est pas l'objet d'un processus connu et transparent qui refléterait un consensus social; elle est plutôt la résultante de plusieurs "petites" décisions individuelles, bien intentionnées certes, mais qui ne peuvent toujours être exemptes d'arbitraire et qu'on ne saurait toujours défendre explicitement.

- Le système d'éducation justifie souvent ce modèle unique que constitue le diplôme d'études secondaires, en invoquant les contraintes de la société. Il peut être utile de rappeler que les "contraintes de la société", ce sont d'abord les exigences des employeurs de la fonction publique et para-publique et de quelques employeurs qui suivent l'exemple...

- Le système actuel de reconnaissance n'est pas outillé pour sanctionner d'autres acquis que les acquis "disciplinaires". Dans un tel contexte, comment valoriser les apprentissages "non-disciplinaires" issus de l'expérience ou de démarches formelles et assistées d'apprentissage, sinon par une politique plus audacieuse de reconnaissance des acquis, inexistante pour le moment à la D.G.E.A.?

- Bien que le système actuel de reconnaissance puisse reconnaître des acquis indépendamment du processus d'acquisition, il nous semble que dans les faits [et pour toutes sortes de raisons...] la reconnaissance reste beaucoup trop liée au processus d'acquisition.

- De façon habituelle, les programmes-clientèles de formation générale ne connaissent pas le "drame" de la certification et la levée de cette très lourde contrainte permet aux adultes-étudiants et aux formateurs de se centrer davantage sur des apprentissages souvent beaucoup plus significatifs et utiles... D'aucuns voient dans cette latitude et cette liberté une "injustice sociale" qu'il faudrait résoudre en introduisant la sanction ou l'attestation ou la certification dans les programmes-clientèles, sans dépouiller ceux-ci de leur liberté de mouvement, de leur spontanéité, de leur marge de manoeuvre... Occasionnellement, on entend d'ailleurs le même plaidoyer à propos des apprentissages faits en éducation populaire...

En guise de conclusion au présent chapitre, nous aimerions formuler la question suivante qui est sans doute celle à laquelle il est le plus difficile de répondre quand on pense à améliorer la formation générale des adultes:

> Est-il possible de modifier les rapports entre le diplôme, les contenus d'apprentissage et l'apprenant de façon telle que la formation générale des adultes se transforme radicalement en formation de base sur mesure des projets de vie de chaque adulte articulés sur de vrais projets de société?

TROISIEME PARTIE

QUELQUES ORIENTATIONS POUR UNE RELANCE DE LA FORMATION GENERALE DES ADULTES

Les orientations que suivent n'ont pas la prétention de répondre en clair à la question que nous posions à la fin du précédent chapitre et d'en finir une fois pour toutes avec la formation générale des adultes... Comme nous le disions dans l'avant-propos de ce texte, ces orientations sont incomplètes et encore loin de l'opérationnalisation. Elles constituent cependant des pistes de travail sérieuses sur lesquelles on ne pourra éviter de se prononcer dans les mois ou les années à venir. Les voici donc, formulées sans prétention, succintement et dans un format de présentation qui permet les ajouts: elles sont "ouvertes"...

ORIENTATION I

> Une politique d'éducation des adultes doit reconnaître, radicalement sur le plan des principes mais progressivement dans les faits, le droit de tout citoyen et toute citoyenne du Québec de bénéficier gratuitement de ressources en FORMATION DE BASE équivalentes à celles requises pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires.

- L'Etat doit se compromettre clairement sur cette question et inscrire ce droit dans une loi de l'éducation des adultes.

- Une politique d'éducation des adultes doit aussi reconnaître la responsabilité de l'Etat d'offrir des ressources suffisantes pour l'exercice de ce droit à la formation de base et identifier un niveau de ressources croissant pour les 5 ou 10 prochaines années.

- Une politique d'éducation des adultes doit encore identifier des priorités de clientèles (voir le chantier à cet effet).

- Cette recommandation d'orientation est aussi faite par la CEFA qui propose cependant treize (13) années au lieu de onze (11), comme c'est le cas ici.

- Comment établir la part de ressources à laquelle aurait droit chaque citoyen et citoyenne à partir du critère de "ressources équivalentes à celles requises pour l'obtention d'un diplôme d'études secondaires"?

ORIENTATION II

Une politique d'éducation des adultes doit reconnaître que tout citoyen ou citoyenne peut en toute légitimité et sans subir aucune discrimination utiliser sa part des ressources en formation de base en poursuivant l'un ou l'autre des objectifs d'apprentissage suivants:

1. Développer des habiletés qui permettent de maîtriser convenablement les diverses situations de la vie quotidienne et, ce, individuellement ou collectivement;

2. Développer des habiletés permettant d'obtenir un emploi, de garder un emploi ou d'être promu dans un nouvel emploi;

3. Développer des habiletés "pré-requises" à une formation professionnelle;

4. Développer des habiletés "pré-requises" à des études collégiales ou universitaires.

5. Développer des habiletés permettant l'obtention d'un diplôme d'études secondaires de type général, sans concentration.

- Les objectifs 2 et 5 se recoupent entièrement, dans la plupart des cas.

- Les habiletés visées à l'objectif 2 ne sont pas de nature technique ou professionnelle: elles sont "générales".

- Les objectifs reconnus par cette orientation, couvrent le domaine de la formation générale et de l'éducation populaire. Pour le sens à donner au concept d'éducation populaire, voir le document du chantier 1,3.

  L'objectif 1 est celui qui est habituellement visé en éducation populaire; il n'est cependant pas exclusif à l'éducation populaire.

- Cette orientation laisse l'adulte choisir son objectif ou ses objectifs généraux en formation de base. C'est dire que dans l'application du droit de l'adulte à des ressources en formation de base, il faudra définir les priorités en tenant des clientèles et non des objectifs ou des types de formation de base.

- Cette orientation suppose que l'on reconnaît à l'adulte le droit d'utiliser sa part de ressources en formation de base en choisissant lui-même un contexte de certification ou un contexte de "non-certification", pourvu que, disposant de services d'accueil et référence, il fasse ce choix en connaissance de cause. Les objectifs 3, 4 et 5 impliquent un contexte de certification; les objectifs 1 et 2 peuvent être poursuivis dans un contexte de certifi-

cation ou de "non certification".

- Cette orientation entraîne nécessairement l'orientation suivante...

ORIENTATION III

Une politique d'éducation des adultes doit reconnaître que:

1. le profil de formation de l'adulte utilisant sa part de ressources en formation de base, doit être déterminé le plus rigoureusement possible à partir de l'objectif ou des objectifs poursuivis par l'adulte.

2. la détermination de ce profil de formation doit être négociée en toute connaissance de cause par l'adulte et par l'établissement de formation et faire l'objet d'un contrat liant réciproquement l'adulte et l'établissement.

- Concernant la première partie de l'orientation:

  - D'aucuns diront que cette première partie de l'orientation est déjà appliquée. Ils ont probablement raison en partie, mais plusieurs questions subsistent:

    . Pourquoi 18 crédits obligatoires en langue maternelle et en langue seconde pour un D.E.S.?

ORIENTATION III

Une politique d'éducation des adultes doit reconnaître que:

1. Le profil de formation de l'adulte utilisant sa part de ressources en formation de base, doit être déterminé le plus rigoureusement possible à partir de l'objectif ou des objectifs poursuivis par l'adulte.

2. La détermination de ce profil de formation doit être négociée en toute connaissance de cause par l'adulte et par l'établissement de formation et faire l'objet d'un contrat liant réciproquement l'adulte et l'établissement.

- Concernant la première partie de l'orientation:

  - D'aucuns diront que cette première partie de l'orientation est déjà appliquée. Ils ont probablement raison en partie, mais plusieurs questions subsistent:

    . Pourquoi 18 crédits obligatoires en langue maternelle et en langue seconde pour un D.E.S.?

. Les unités de formation générale "pré-requises" à un plan de formation professionnelle sont-elles toujours justifiées?

. Les unités de formation générale "pré-requises" aux 18 crédits obligatoires du D.E.S. et qui ne contribuent pas à la reconnaissance, sont-elles toutes et toujours justifiées?

- Il nous semble évident qu'il faudrait épurer les profils de formation générale du superflu, découlant souvent d'objectifs de socialisation définis pour l'éducation des jeunes; de l'arbitraire également que seul le poids de la tradition justifie.

- Il nous semble encore évident que la détermination des profils de formation générale et de "pré-requis" à un plan de formation professionnelle, devrait résulter de procédures et de mécanismes de décision mieux identifiés, davantage collectifs et moins occultes...

- Il nous semble finalement évident qu'il faudrait intégrer dans un même contexte d'apprentissage les activités de formation générale "pré-requises" à un plan de formation professionnelle et les activités de formation professionnelle; qu'il faudrait en somme décloisonner la formation générale et la formation professionnelle, toutes les fois où l'une est immédiatement fonction de l'autre.

- Comme on le voit, la première partie de cette orientation questionne certains aspects du système actuel de reconnaissance de l'éducation des adultes. Nous reviendrons plus globalement sur la question du système de reconnaissance dans l'orientation suivante (Orientation IV).

- Concernant la deuxième partie de l'orientation:

  - La négociation du profil de formation entre l'adulte et l'établissement de formation et la passation d'un contrat de formation, supposent que l'adulte est l'agent premier de sa formation: le pouvoir d'apprendre est chez l'adulte et non dans l'établissement... L'établissement de formation doit aider l'adulte à exercer ce pouvoir: c'est le premier "contenu" de la formation de base! Cette aide s'exercera par des services d'accueil et de référence.

  - L'importance d'un transfert de responsabilités de l'établissement vers l'apprenant dans la présente orientation et dans la précédente (Orientation II), nous incite à en faire l'objet d'une orientation spécifique (Orientation V).

  - L'importance de services d'accueil et de référence pour rendre possible le transfert de responsabilités de l'établissement vers l'apprenant, dans la présente orientation et dans la précédente (Orientation II), nous incite à en faire l'objet d'une orientation spécifique (Orientation VI).

ORIENTATION IV

Une politique d'éducation des adultes doit reconnaître l'extrême importance de soumettre le système actuel de reconnaissance de l'éducation des adultes à un examen critique en profondeur et de le modifier pour le mettre au service des finalités, orientations et objectifs que proposera une politique d'éducation des adultes.

Malgré son caractère général et prudent, cette orientation nous apparaît fondamentale pour la relance de l'éducation des adultes. Une politique d'éducation des adultes le moindrement dynamique et novatrice, deviendra inévitablement un ensemble de "voeux pieux", si l'on n'est pas très au clair sur la nature actuelle du système de reconnaissance en éducation des adultes et sur l'obstacle idéologique et technique qu'il peut constituer face à toute tentative sérieuse de changement.

- A nos risques et périls, nous référons ici au document du chantier sur la reconnaissance, dont nous ne connaissons pas le contenu... Si ce document éclaire de façon décisive la question de la reconnaissance en formation générale des adultes, nous publierons la première partie de la présente orientation ["un examen critique en profondeur"] pour nous centrer sur la deuxième partie: la modification du système actuel de reconnaissance en fonction des finalités, orientations et objectifs nouveaux.

ORIENTATION V

> Une politique d'éducation des adultes doit reconnaître au plan des principes et au plan des moyens qu'un système de formation générale ou de formation de base est un système d'apprentissage et non un système d'enseignement et qu'à ce titre, il faut opérer un radical transfert de responsabilités de l'établissement de formation vers l'adulte-apprenant.

Rappelons le titre du rapport de la CEEA: *Apprendre: une action volontaire et responsable*.

Au Québec, ce transfert de responsabilités de l'établissement de formation (de l'"institutionnel"...) vers l'adulte-apprenant, a été longuement analysé et décrit, d'abord dans les travaux de l'*Opération-Départ* (Montréal) et dans le rapport du C.S.E. sur l'*activité éducative*; puis, dans une foule d'autres écrits au cours des dernières années. Tôt ou tard, c'est toujours notre conviction, il faudra bien finir par prendre au sérieux cette utopie...

Ce transfert de responsabilités de l'établissement de formation vers l'adulte apprenant, s'exerce tout au long du processus d'apprentissage: par exemple,

- quand l'adulte décide d'utiliser sa part de ressources en formation de base...

- quand il décide en connaissance de cause de l'objectif qu'il poursuivra, avec ou sans certification...

- quand il négocie son projet de formation et s'engage par contrat...

- quand il utilise les savoirs "disciplinaires" comme des moyens pour produire et se donner des "savoirs-pouvoirs" (i.e. des savoirs qui sont aussi des pouvoirs...) reliés aux situations de vie sur lesquelles il veut agir...

- quand il refuse les faux apprentissages, i.e. ceux qui ne sont pas significatifs pour lui "où il est rendu dans sa vie" et qu'il se fait respecter dans ce refus sans être privé de ressources facilitant l'apprentissage...

- etc.

- L'élaboration de nouveaux contenus d'apprentissage "disciplinaires" ou "non-disciplinaires", ne modifierait en rien la problématique actuelle de la formation générale des adultes.

si elle n'était d'abord précédée d'un transfert de responsabilités du système d'éducation vers l'adulte-apprenant. C'est la raison pour laquelle nous ne proposons pas d'orientation concernant l'élaboration de nouveaux contenus: nous craindrions qu'une telle orientation ne soit davantage prise au sérieux à cause de son caractère strictement "technique" que la présente orientation dont le caractère philosophique ou idéologique est plus exigeant et bousculant...

Rappelons que l'adulte qui "entre" en formation de base et notamment en formation générale, est un adulte souvent démuni et dépossédé de ses pouvoirs et notamment de son pouvoir immense d'apprendre et de son droit à maîtriser lui-même ses apprentissages. Le premier objectif que visent des services d'accueil et de référence, est d'aider l'adulte à se redonner le pouvoir qui lui appartient, notamment quand il a besoin d'apprendre pour vivre. Comme nous l'avons déjà indiqué, la sixième et dernière orientation concerne les services d'accueil et de référence.

ORIENTATION VI

> Une politique d'éducation des adultes doit reconnaître, dans les principes et dans les faits, qu'il est absolument primordial que l'adulte qui utilise sa part de ressources en formation de base, puisse recourir à des services compétents d'accueil et de référence.

- Les services d'accueil et de référence sont nécessaires à l'ensemble du système d'éducation des adultes. Ils le sont de façon tout à fait particulière en formation de base, puisque cette dernière est une formation... de base pour vivre et pour se donner par la suite d'autres habiletés de tous ordres.

- Nous postulons que les coûts d'une implantation généralisée et généreuse de services d'accueil et de référence, seraient amplement compensés par les économies que ces services entraîneraient dans l'ensemble du système d'éducation des adultes.

- Pour un commentaire élaboré de cette orientation, nous référons au document du chantier sur les "Services éducatifs à privilégier".

CONCLUSION

Les décisions qui seront prises au cours des prochains mois et des prochaines années concernant l'éducation des adultes et notamment la formation de base, constitueront la conclusion de ce document. Nous ne pouvons préjuger de ces décisions.

En attendant, nous ne pouvons que suggérer au lecteur-décideur de retirer les orientations proposées dans la troisième partie du présent document. Il serait relativement facile d'en dégager les grandes lignes d'un plan de développement de la formation générale et même de la formation de base, si on relit en même temps le document du chantier sur l'éducation populaire.

ANNEXE

PORTRAIT ACTUEL DE LA FORMATION GENERALE

Cette annexe présente une brève description des huit programmes de formation générale actuellement en opération à la D.G.E.A. et dans les réseaux. Pour faciliter la compréhension d'ensemble de ces programmes, rappelons que:

- Les deux premiers programmes sont davantage centrés sur les contenus de formation générale dont l'apprentissage conduit normalement à l'obtention d'un diplôme de secondaire V; les autres programmes se caractérisent chacun par la clientèle-cible visée: personnes handicapées; analphabètes; autochtones; travailleurs et travailleuses éprouvant des difficultés par rapport au marché du travail; femmes désireuses d'intégrer ou de ré-intégrer le marché du travail; Québécois et Québécoises, migrants et migrantes, immigrants et immigrantes ayant besoin d'apprendre soit l'anglais soit le français comme langue seconde.

- Tous les programmes sont dispensés dans des commissions scolaires ou des organismes populaires, à l'exception de l'insertion-travail qui se donne dans des commissions scolaires et quelques cégeps.

le gouvernement fédéral finance en entier certains programmes (formation générale à temps plein, formation préparatoire à l'emploi); le gouvernement provincial finance également certains programmes en entier (formation générale à temps partiel, alphabétisation, formation des personnes handicapées, transition-travail); certains programmes enfin sont financés par les gouvernements fédéral et provincial (formation des autochtones et formation en langues secondes).

Pour chacun des programmes, on indique sa nature et ses objectifs; sa clientèle et son volume d'activités; ses budgets; enfin, ses modes organisationnels propres. Les informations quantitatives sont basées sur l'année scolaire 1981-82. Précisons que les budgets mentionnés ne couvrent que les coûts des activités de formation (formateurs et formatrices; matériel didactique).

I- Formation générale à temps plein
II- Formation générale à temps partiel

1- Nature et objectifs

Ces deux programmes se distinguent des suivants par leurs contenus "pré-définis" de caractère surtout "disciplinaire" et menant normalement à un D.E.S.

Le programme de formation générale à temps plein vise le recyclage de la main-d'oeuvre en vue de permettre aux adultes soit d'obtenir un emploi soit d'améliorer leurs conditions d'emploi et ce, par l'obtention d'une certification de niveau ou par l'obtention des préalables de formation générale nécessaires à la formation professionnelle ou par l'obtention des préalables de formation générale nécessaires à l'apprentissage de techniques spécialisées de niveau secondaire et à l'apprentissage de certaines techniques spécialisées de niveau collégial. [Certains adultes, bien sûr, visent l'obtention d'une certification de niveau en vue de poursuivre des études collégiales et universitaires; cet objectif n'est cependant pas officiellement reconnu par le gouvernement fédéral; il est cependant toléré.]

Le programme de formation générale à temps partiel vise globalement les mêmes objectifs; il permet également à l'adulte de satisfaire ses besoins de culture personnelle et de poursuivre des études collégiales et universitaires.

2- Clientèle

Ces deux programmes sont ouverts à la population adulte en général, à certaines conditions.

Pour être admise au temps plein, une personne doit être adulte au sens de la loi, avoir quitté l'école depuis trois ans, avoir besoin de formation générale de niveau secondaire et poursuivre un objectif compatible avec ceux du P.N.F.P. (Programme national de formation professionnelle).

La clientèle à temps partiel peut poursuivre les mêmes objectifs, ou vouloir simplement compléter un niveau, ou acquérir des connaissances spécifiques (ex. en langues, en SI, etc.); elle peut se prévaloir de la formule du temps partiel à cause de difficultés dues à des horaires de travail ou à l'éloignement des centres de formation.

P.N.F.P. ou temps plein: 10 682 personnes.

Temps partiel: 78 101 personnes.

3- Budget

D'origine fédérale: 1 900 200,00 $ pour le temps plein.

D'origine provinciale: les commissions scolaires utilisent, selon leurs priorités, une partie de l'enveloppe globale (cette enveloppe couvre aussi l'éducation populaire) pour la formation générale à temps partiel: cette partie est évaluée à 6 500 000,00 $.

4- Modes organisationnels

Vu les contraintes de temps de l'adulte et son souci d'efficacité, la formation générale à temps plein a expérimenté depuis plusieurs années des formules très souples, qui tiennent compte autant que possible du rythme de chacun: entrée périodique et sortie variable, régime individualisé d'apprentissage, suivi systématique par un formateur, programmes par objectifs, activités complémentaires faisant place au développement personnel, vaste coffectif, etc.

Le temps partiel, lui, a développé des formules comme l'autodidaxie assistée, l'entrée périodique et la sortie variable.

III- Formation des personnes handicapées

1- Nature et objectifs

Ce programme est né d'un besoin social et de pressions exercées par la population concernée, notamment à l'occasion de l'Année des personnes handicapées.

Compte tenu de la complexité de ce domaine de formation et du manque de données de base, ce programme a un caractère nettement exploratoire pour une période de trois ans (juillet 1980 à juin 1983). Il faut d'abord identifier la clientèle potentielle et ses besoins éducatifs; inventorier ce qui se fait déjà; sensibiliser les commissions scolaires aux problèmes des personnes handicapées face à la formation; développer des approches pédagogiques adaptées; assurer la concertation entre les divers intervenants: ministères, C.F.P., associations; etc.

L'objectif ultime de cette formation est de rendre les personnes handicapées le plus autonomes possible par l'acquisition de connaissances et d'habiletés reliées surtout à la maîtrise des situations de vie quotidienne.

1- Clientèle

Handicapés mentaux (légers, moyens ou profonds), handicapés physiques (déficience visuelle, auditive ou motrice):

- Activités de formation auprès de 640 personnes handicapées;

- Activités de formation auprès de 900 personnes intervenant auprès de personnes handicapées.

3- Budget

- Exploration dans 14 commissions scolaires	310 000,00 $.
- Centre Champagnat, C.I.C.M.:	369 425,00 $.

4- Modes organisationnels

La attendant le plan de développement que la C.D.E.A. doit se donner pour 1983-84, l'étape exploratoire actuelle fait preuve d'une grande souplesse à l'endroit des modes organisationnels qui touchent la formation de base pour les personnes handicapées, la formation des personnes intervenant auprès des adultes handicapés, la sensibilisation du milieu, la concertation entre les intervenants, les protocoles d'entente avec le M.A.S. pour la clientèle en institution, etc.

IV- Formation en langues secondes

1- Nature et objectifs

La D.G.E.A., par l'intermédiaire des commissions scolaires, favorise chez les adultes l'acquisition d'habiletés en compréhension et en expression orales, sans négliger pour autant l'acquisition d'habiletés en compréhension et en expression écrites. Par exemple: comprendre une conversation sur des thèmes de vie quotidienne, s'exprimer correctement sur des sujets courants, lire avec facilité des textes non spécialisés, écrire de courts paragraphes selon les règles de la langue, etc.

2- Clientèle

Les cours de langues secondes s'adressent à des Québécois(ises) francophones et anglophones, à des autochtones, à des migrant(e)s, à des immigrant(e)s et à des étranger(ères)s de passage. Les motivations de cette clientèle sont reliées à l'emploi, aux études et au fonctionnement quotidien dans la société québécoise.

11 601 personnes.

3- Budget

Budget fédéral: 1 500 000,00 $ pour des cours intensifs et par immersion; 375 000,00 $ pour les migrants et les migrantes *.

Budget provincial: une partie de l'enveloppe globale, déjà comptée dans le budget de la formation générale à temps partiel, en page 6 du présent document.

4- Modes organisationnels

L'originalité de ce type de formation tient au fait que les institutions ont le choix entre trois approches (structurale, communicative et suggestopédique) et plusieurs formules d'organisation allant du temps partiel au cours par immersion, de l'enseignement en groupe à l'individualisation.

* Le programme de formation générale à l'intention des migrants et des migrantes et financé par le gouvernement fédéral, est essentiellement un programme de formation en langues secondes: aussi nous le présentons comme partie intégrante du programme de langues secondes.

V Alphabétisation

1- Nature et objectifs

Jusqu'en 1977-78, le gouvernement fédéral finançait la formation pré-secondaire nécessaire aux futurs travailleurs et travailleuses. Depuis qu'il s'en est retiré, le programme a été assumé par le gouvernement provincial et, par le biais notamment de l'animation communautaire, on a découvert la dimension sociale, politique et économique de l'analphabétisme. On entend par analphabétisme, la maîtrise insuffisante de l'écriture et du calcul en langue maternelle pour comprendre et émettre un énoncé simple relatif à la vie quotidienne.

C'est dans ce sens restreint qu'on parlera d'analphabétisme et d'alphabétisation. On évitera l'usage de la notion élargie d'alphabétisation fonctionnelle, synonyme de formation de base, parce qu'elle étend abusivement la population visée par les interventions spécifiques d'alphabétisation à des grands ensembles de population.

L'alphabétisation est donc devenue, auprès des adultes, une intervention socio-éducative spécifique, s'adressant à des populations marginales généralement très défavorisées socialement. Cette démarche conduit l'adulte soit

à de la formation générale "créditée", soit à l'exercice d'un métier, soit à de l'éducation populaire, soit à une prise en charge individuelle et collective.

2- Clientèle

La population à laquelle s'adresse ce service est difficile à cerner: les statistiques officielles n'en font pas de relevé et c'est un phénomène bien caché par ceux qui le vivent. On peut cependant parler d'un million d'analphabètes au Québec.

- Une adulte sur trois serait "analphabète fonctionnel" (un sur quatre pour les moins de 35 ans);
- les régions urbaines en comptaient 32,4% et les régions rurales, 43,7%;
- les moins de 25 ans, 12,2% et les plus de 64 ans, 54,5%;
- le pourcentage d'hommes analphabètes serait considérablement le même que celui des femmes analphabètes;
- les pauvres seraient énormément plus touchés que les riches: 4% à Westmount et 55,4% à St-Henri;

- Les villes centrales de plus de 100 000 habitants en tête du tableau de l'analphabétisme fonctionnel, seraient Montréal (37,1%), Chicoutimi et Jonquière (31,7%), Québec (30,9%); les dernières seraient Edmonton (16,8%), Victoria (15,0%) et Calgary (13,2%).

En 1981-82, environ 8 200 personnes ont été rejetées par des commissions scolaires, ce qui représente 52 032 heures-groupes. Une trentaine d'organismes populaires font aussi de l'alphabétisation avec le support de la D.G.E.A., mais les données disponibles pour ces activités d'alphabétisation populaire sont trop incomplètes pour qu'on puisse les utiliser ici.

3- Budget

- Un budget spécifique de 625 000,00 $ pour des projets d'alphabétisation dans les commissions scolaires;

- Un budget pris à même les sommes de l'enveloppe globale affectées à la formation générale à temps partiel (soit peut-être un autre 600 000,00 $, mais qui est déjà compté à la page 6 de la présente annexe).

- Une partie du budget CVEP accordée aux groupes populaires d'alphabétisation, soit quelque 500 000,00 $.

4- Modes organisationnels

Dans les commissions scolaires, ce type d'intervention exige des ratios maître-élèves d'environ 1/5 ou 1/10; d'où les coûts élevés de cette formation. Certaines commissions scolaires ont développé des formules diverses de coopération avec des organismes volontaires; d'autres ont tendance à recourir au bénévolat et conséquemment à l'intervention individuelle.

Les organismes populaires, pour leur part, sont souvent implantés dans des milieux défavorisés, où le public potentiel est le plus nombreux et où les établissements de formation sont souvent les plus impuissants à intervenir. Ils recrutent des personnes réfractaires à l'école et leur approche est plus globale.

VI- Transition travail

1- Nature et objectifs

Ce programme est destiné aux femmes voulant entrer sur le marché du travail ou y revenir. On y aide les femmes à connaître leurs capacités reliées au travail, à comprendre le monde du travail et ses exigences, à explorer des possibilités d'emploi dans des métiers traditionnels et non traditionnels pour les femmes. Ce programme en est à sa deuxième année d'implantation.

2- Clientèle

Dans 5 cégeps et 11 commissions scolaires: 650 personnes.

3- Budget

768 400,00 $ pour à 900 heures-groupes.

4- Modes organisationnels

La formation se donne à l'intérieur d'une session de 9 semaines, comportant du travail individuel et de groupe, dans un horaire se rapprochant de celui d'un milieu de travail pour faciliter l'adaptation de la personne. Ce programme de courte durée ne comprend cependant pas de stage pratique en milieu de travail.

VII- Formation des autochtones

1- Nature et objectifs

Ce programme vise à soutenir les efforts de prise en charge de la formation par les autochtones, compte tenu des problèmes particuliers rencontrés par cette population: formation donnée dans une langue seconde, expérience antérieure de scolarisation inexistante ou négative, éloignement des centres et des services, etc.).

2- Clientèle

Ce programme touche les différentes ethnies et plus particulièrement les populations conventionnées: Inuit, Cries, Naskapis.

3- Budget

- Budget fédéral: 490 000,00 $.

- Budget provincial: 155 000,00 $.

4- Modes organisationnels

Les normes éducatives ont été ajustées à la situation: ratio professeur - étudiant plus faible; coût des activités calculé à partir d'un groupe de 15 personnes et non de 20; durées plus longues accordées sur demande; autorisations spécifiques pour les coûts supplémentaires non couverts par les normes; activités se déroulant le plus possible dans les réserves et les communautés autochtones; formateurs autochtones de plus en plus impliqués pour dispenser les activités; etc.

VIII- Formation préparatoire à l'emploi (F.P.E.)

1- Nature et objectifs

Ce programme à temps plein est destiné aux travailleurs et travailleuses ayant des difficultés personnelles d'intégration au marché du travail. L'objectif général de ce programme est d'accroître l'employabilité et la "capacité de garder un emploi" de ces travailleurs et travailleuses. Selon les besoins, l'adulte-étudiant, aidé du formateur, puise dans un bassin d'objectifs spécifiques reliés à cinq univers de formation: développement personnel, physique, socio-économico-culturel, professionnel et de type "académique" (ou "disciplinaire").

2- Clientèle

En 1982-83, 29 groupes d'une moyenne de 20 personnes, répartis dans toute la province.

3- Budget

2 091 461,00 $.

FIN